DOCUMENT RESUME

ED 221 038 FL 013 127

AUTHOR Gremmo, Marie-Jose
TITLE Influences d'un enseignement de langue maternelle sur l'apprentissage d'une langue etrangere: Reflexions a partir du discours d'apprenants (Influences of Native Language Instruction on Second Language Learning: Reflections Based on Learners' Discourse).
INSTITUTION Nancy Univ., (France). Centre de Recherches et d'Applications Pedagogiques en Langues.
PUB DATE 81
NOTE 13p.; In: Melanges Pedagogiques, 1981. p83-94.
LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS Adult Learning; Attitudes; Bias; *Communicative Competence (Languages); *French; Independent Study; Language Styles; *Native Language Instruction; Postsecondary Education; *Second Language Learning; *Speech Communication; Teaching Methods; *Transfer of Training

ABSTRACT

Second language learners are engaged in a self-directed learning program which is supported by regular interviews with their counsellor. Interviews with 15 persons were recorded during a 1-year period in order to get data for an analysis of the ways native and second language learning are similar to each other and so mutually helpful. The data indicated that the instruction these learners had received as children in and about their native language led to the unconscious development of certain ideas about language and language acquisition, and that these ideas influence their second language learning. Some of the characteristics seem to pertain to the nature of first language teaching, in this case French. They have to do with the timing of formal instruction in the native language, that is, after several years of communicating in the language, the importance given to analytical procedures and cultural aims. Other influences deal with undue emphasis on the written form of the language, the normative approach in teaching "le bon francais," and a theoretical and technological lag in methodology. In spite of these more or less negative influences, reflection on the first language facilitated learning the second language and indicated ways in which both first and second language learning could be mutually helpful. (Author/AMH)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED221038

MELANGES PEDAGOGIQUES 1981

INFLUENCES D'UN ENSEIGNEMENT DE LANGUE MATERNELLE SUR L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ETRANGERE : REFLEXIONS A PARTIR DU DISCOURS D'APPRENANTS

Marie José GREMMO

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

CRAPEL

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official NIE position or policy.

ABSTRACT

This article discusses aspects of the way in which an adult's educational past influences his learning procedures. Based on an analysis of the discourse of students participating in the C.R.A.P.E.L.'s self-directed learning scheme, it shows how the instruction they received about their mother-tongue when they were school pupils has led to the unconscious development of certain ideas about language and language acquisition which influence their language learning.

Some of the characteristics seem to pertain to the nature of mother-tongue teaching (moment of teaching, importance of analytical procedures, cultural aims) but others reveal misconceptions (emphasis on the written form of the language, normative approach, a certain theoretical and technological lag). The article then tries to determine how mother-tongue teaching and foreign language teaching should differ.

FL013127

Cet article a fait l'objet d'une communication au Colloque de Linguistique Appliquée de Berne : « Les relations possibles entre l'enseignement de la langue maternelle et celui des langues étrangères », Juin 1981, dont les actes paraîtront ultérieurement.

Le C.R.A.P.E.L. s'est engagé depuis plusieurs années maintenant sur la voie de l'autonomie. La pratique concrète qui découle le plus étroitement de cet engagement est la stratégie que nous appelons « apprentissage autodirigé avec soutien ». Cette possibilité, offerte à tout notre public (constitué principalement d'adultes demandeurs d'anglais, engagés ou non dans une activité professionnelle), vise à donner à l'apprenant la responsabilité totale de son apprentissage. De notre côté, elle consiste à la mise sur pied d'une structure d'aide dont tous les éléments doivent concourir à faciliter cette prise de responsabilité. L'un de ces éléments est le conseil. Cette personne joue en quelque sorte le rôle « d'expert », mettant sa propre expérience au profit de l'apprenant pour qu'il puisse développer sa personnalité d'apprenant. L'aide du conseil se fait, au C.R.A.P.E.L., sous forme d'entrevues que l'apprenant (que nous appellerons désormais « autonome ») provoque à sa convenance, et grâce auxquelles sont précisés et analysés les différents points d'approche de l'apprenant. Au fur et à mesure de la mise en pratique de cette stratégie, il est apparu que ces entrevues représentaient un moment essentiel dans le processus d'autonomisation. Pour y faire porter une recherche plus précise, nous avons enregistré ces discussions pendant un an environ, à l'insu de tous les apprenants autonomes [1].

L'analyse qui est présentée ici est ainsi fondée sur le discours des différents autonomes. Il a paru intéressant en effet d'utiliser ces conversations pour mener une réflexion sur la manière dont l'enseignement de langue maternelle dans un système scolaire véhicule une conception de la langue et de son acquisition qu'acquièrent les élèves de ce système et qui influence un apprentissage de la langue étrangère.

Il faut préciser que le nombre restreint de ces apprenants (quinze personnes environ sont concernées) rend difficile tout compte rendu statistique, mais on peut néanmoins considérer ces enregistrements comme un sondage, grâce auquel certaines lignes maîtresses ont pu être dégagées. D'autre part, les autonomes « sondés » ont entre 25 et 50 ans. Leur discours reflète donc une situation valable pour leurs générations. Il se peut que la conception de gens plus jeunes soit légèrement différente, parce que la conception de l'enseignement a sans doute évolué. Mais elle ne semble pas avoir changé de

[1] Ces enregistrements ont déjà donné lieu à un article paru dans les *Etudes de Linguistique Appliquée*, ABE, D., GREMMO, M.J. et REGENT, O. « Quand les apprenants ont la parole », n° 41, Janvier-Mars 1981, Didier Erudition, Paris.

manière telle que les constatations auxquelles on aboutit soient totalement caduques.

Les besoins langagiers des autonomes sont essentiellement des besoins communicatifs, que ce soit pour un type de communication écrite (lettres, télex, articles), ou orale (téléphone, face-à-face), que cette communication soit spécifique (besoins professionnels spécialisés) ou d'ordre à la fois plus général et plus flou (bien qu'on puisse objecter qu'être touriste en Grande-Bretagne est une situation tout aussi spécialisée que d'être un cadre commercial qui vient négocier un contrat d'affaires). D'autre part, en choisissant de s'inscrire en apprentissage auto-dirigé avec soutien, les autonomes se placent dans une structure qui privilégie leurs propres schémas d'apprentissage. Pour que leur apprentissage en langue soit réussi, il faut donc que les schémas d'apprentissage qu'ils vont utiliser leur permettent d'acquérir la compétence de communication qu'ils recherchent.

Comment l'adulte autonome envisage-t-il un apprentissage en langue ? Au cours d'une précédente étude (Abé, Gremmo, Régent, 1980), nous avons noté que les autonomes que nous voyons au C.R.A.P.E.L. sont tout à fait capables d'analyser leurs besoins langagiers en termes de compétence de communication. Mais lorsqu'ils transforment ces besoins en objectifs d'apprentissage de langue, la dimension communicative disparaît totalement, et seules apparaissent mentionnées les notions linguistiques de « grammaire » et de « vocabulaire ».

Ce hiatus existe également dans la représentation qu'ont les autonomes de leur langue maternelle. Pendant les entrevues, lorsque les autonomes sont amenés à envisager le français comme une langue étrangère, ils ne perçoivent là encore que des problèmes de grammaire ou de vocabulaire : on trouve dans les enregistrements des remarques telles que « le français est plus difficile car sa grammaire est très compliquée », ou « le français est moins riche lexicalement ». On constate que ce hiatus tend à disparaître au fur et à mesure que l'autonome progresse. Il semblerait donc qu'il prenne petit à petit conscience des différents aspects de l'apprentissage d'une langue, et révise sa conception originelle, tant de la langue étrangère que de sa langue maternelle d'ailleurs (comme le montre cette réflexion d'une autonome, institutrice de surcroît : « quand on apprend une langue étrangère, ça fait drôlement réfléchir sur sa propre langue »).

Cette première analyse des enregistrements a montré comment, pour ces autonomes, le français — leur langue maternelle — est la langue prédominante. Pourtant, ils ne sont pas dans une situation totalement monolingue : beaucoup d'entre eux ont appris une langue étrangère au cours de leurs études, et certains la pratiquent régulièrement, notamment ceux pour qui elle est un outil indispensable dans leur profession. Cependant, pour tous, la langue maternelle joue le rôle d'une norme, par rapport à laquelle ils évaluent

la langue étrangère. C'est ainsi que souvent, dans les entrevues, reviennent les termes de « normal », « pas comme nous » et même « à l'envers ». Le processus d'acquisition semblerait donc passer par une phase où l'apprenant confronte ses nouvelles connaissances à ce qu'il connaît déjà : mais pour cela, il utilise uniquement sa langue maternelle. Ce phénomène est valable pour tous : très peu d'entre eux se servent de leurs acquis dans une autre langue étrangère. La référence à une autre langue est rare, et si elle existe, elle sert surtout à analyser les comportements des apprenants, et non des objets d'acquisition, comme le montre cette remarque d'un apprenant : « Je sais que j'ai du mal à m'exprimer en nuances, parce que je transcris en français pour pouvoir traduire en anglais... Par contre en italien c'est instinctif, je raisonne directement ».

Cette attitude peut sans doute s'expliquer, si ce n'est qu'en partie, par le passé éducatif des autonomes : ils ont plus ou moins consciemment intégré dans leurs idées personnelles, les conceptions d'enseignement des langues des systèmes auxquels ils ont été confrontés. De plus, on s'aperçoit très vite, dans les entrevues, que l'enseignement de langue maternelle joue un rôle aussi important que l'enseignement de langues vivantes. Ce fait n'est pas surprenant si l'on retient que, surtout à l'époque (pas si éloignée que cette expression veut bien le laisser croire) où les autonomes actuels allaient en classe, ces deux pratiques pédagogiques reposaient sur la même conception de la nature d'une langue. On peut dire que la situation d'enseignement de langue étrangère était calquée sur celle en vigueur pour le français : de même que le système primaire, premier temps de la structure éducative, traite l'aspect linguistique du français, que le secondaire abandonne progressivement pour donner une place de plus en grande à l'étude de la littérature française, de même l'enseignement de langues vivantes se hâte de régler les problèmes d'ordre linguistique (d'autant plus rapidement qu'il s'agit d'une deuxième ou troisième langue) pour pouvoir aborder la littérature étrangère. Dans l'optique d'une interaction enseignement langue maternelle / langue vivante, je tenterai de répertorier les caractéristiques de l'enseignement du français langue maternelle qui apparaissent être source de difficultés pour un apprentissage de langue étrangère. Certaines de ces caractéristiques sont inhérentes à la nature d'un enseignement de langue maternelle. En révélant de ce fait une différence de nature entre les deux types d'enseignement, elles témoignent de la nécessité pour l'enseignement des langues vivantes de trouver sa voie propre. D'autres, par contre, semblent fondées sur une approche trop limitative de la nature d'un enseignement de langue (quelle que soit la langue). Mais l'enseignement de langues vivantes a ouvert son domaine à de nombreuses directions de recherche au cours de ces dernières années. Il serait dans ce cas peut-être souhaitable que l'enseignement de langue maternelle tire meilleur profit des apports des recherches en didactique des langues vivantes.

La première de ces caractéristiques semble tenir au moment de l'enseignement.

L'enseignement de langue maternelle intervient de fait après l'apprentissage de la langue par l'enfant. L'élève possède ainsi tout un vécu langagier (sans ici porter de jugement qualitatif sur ce vécu) dans sa langue maternelle, un vécu qui est tout d'abord communicatif. L'objectif de l'enseignement de français langue maternelle est de structurer ce vécu, et de le compléter au besoin. De plus, il doit montrer à l'élève de quelle manière cette expérience doit être structurée. Une grande partie de cet enseignement va donc être consacré à des activités d'analyse des phénomènes linguistiques : les élèves vont apprendre à reconnaître, répertorier et catégoriser les différents éléments langagiers selon les différentes typologies en vigueur dans l'enseignement. Cette démarche analytique se retrouve dans le discours des autonomes : ils cherchent à retrouver en langue étrangère les catégories qu'ils ont appris à distinguer en français. C'est pourquoi « grammaire » et « vocabulaire » sont leurs préoccupations essentielles.

En agissant ainsi, ils reproduisent les processus de découpage en éléments constitutifs qu'on leur a inculqués. Mais, outre qu'ils fonctionnent beaucoup plus avec des souvenirs qu'avec des connaissances établies, il leur manque un élément essentiel : le vécu. Ce travail d'analyse ne peut reposer sur aucune connaissance linguistique « interne » puisque la langue leur est étrangère : les catégories analytiques viennent ainsi s'inscrire en surimpression, sans qu'ils en aient réellement intériorisé les règles de fonctionnement.

De plus, comme nous venons de le voir, le vécu en langue maternelle est un vécu de communication, même si l'on peut objecter que la plupart des locuteurs natifs ne sauraient pas fonctionner dans tous les types de communication de leur langue maternelle. Les élèves natifs connaissent donc un certain fonctionnement communicatif de leur langue avant d'aborder l'étude des règles du code linguistique. Lors d'un apprentissage de langue étrangère, c'est le plus souvent le processus inverse qui a lieu : le code linguistique est présenté d'abord, et ce n'est qu'ensuite, à un niveau plus avancé, que sont abordées les valeurs communicatives.

De ce fait, il semblerait que dans un apprentissage en langue étrangère ce soit davantage de stratégies de *synthèse* que l'apprenant aurait besoin, qui l'aideraient à regrouper des connaissances éparses, et à en faire des systèmes « utiles » à sa progression (même si ces systèmes ne sont qu'intermédiaires). A l'heure actuelle, les autonomes se trouvent dans une situation contradictoire : à cause de leur expérience passée, ils adoptent des démarches qui vont à l'encontre de leurs besoins.

Cette première caractéristique semble cependant être celle sur laquelle il est le plus difficile d'agir, car elle repose sur la nature même de l'enseignement en langue maternelle. De ce fait, c'est à l'autonome de dominer ses

premières intuitions : il doit réussir à se dégager des schémas qu'il a intégrés dans une autre situation. C'est donc un des domaines où les entretiens conseil/autonome vont jouer un rôle important, car ils vont amener l'autonome à prendre conscience des stéréotypes sur lesquels il fonde sa démarche. De plus, ils l'aideront à distinguer processus et outils : en effet, il ne lui est pas nécessaire d'écarter les outils métalinguistiques qu'il a acquis car une réflexion sur la langue semble être une phase nécessaire à la progression de sa compétence. Ainsi certains autonomes adoptent pour un temps une démarche analytique, après un certain volume de travail :

> « J'aimerais maintenant reviser les règles d'emploi des temps en anglais... car pour l'instant j'ai rencontré plein de choses... alors il faut que je structure tout ça... »

Un deuxième aspect qui semble jouer un rôle important concerne la finalité de l'enseignement de langue maternelle[2]. L'enseignement du français langue maternelle en France est essentiellement normatif : il n'a d'ailleurs jamais totalement écarté sa vocation « d'unifier » la langue française. Il sert donc d'abord à apprendre le « bon » français, en rejetant de manière impérative toute variation face aux normes établies. Il est en quelque sorte réparateur (« *remedial* »).

C'est cet objectif qui justifie l'importance donnée aux notions de correction et de faute. Les apprenants que nous rencontrons semblent ainsi avoir déduit de cet enseignement la conception qu'une langue est un ensemble unique, délimité et fixé par des règles strictes, et que toute déviation à ces normes ne peut être qu'une erreur. Pour eux, il suffit donc d'acquérir cet ensemble universel pour « savoir » la langue. De plus, puisque cet ensemble est fini, son acquisition peut être chiffrée et mesurée dans le temps.

Dans sa volonté d'unification, l'enseignement de français passe sous silence l'immense variété des ensembles spécifiques, qu'ils soient déterminés géographiquement, socialement ou culturellement, qui constitue « une » langue. Les autonomes qui viennent nous voir adhèrent pour la plupart d'entre eux à cette conception. C'est pourquoi ils sont si déroutés devant les phénomènes qui témoignent de la variété d'une langue justement vivante.

Ainsi, les autonomes s'étonnent souvent de l'existence des accents régionaux :

> « Mais en français, ça n'existe pas ».

Cette réflexion est sans doute à rapprocher de celle d'un Américain arrivant pour la première fois en Angleterre :

> « Ici les gens ont du mal à me comprendre, ils disent que j'ai un drôle d'accent, mais chez nous, je n'ai pas d'accent ! ».

[2] Il faut noter ici qu'il s'agit de la situation en France.

De même, l'attitude de beaucoup d'apprenants face à la dualité anglais britannique / anglais américain est révélatrice : pour la grande majorité d'entre eux, ils conçoivent l'américain comme une déviation faussée de l'anglais britannique. Ils envisagent donc souvent d'apprendre tout d'abord le « bon » anglais, l'anglais britannique, pour passer en fin d'études à une brève sensibilisation à la version d'outre-Atlantique. Même ceux dont les besoins justifient une approche américaine, hésitent à s'y engager dès le départ.

Un dernier exemple de cette attitude normative héritée est la perplexité des autonomes devant toute « faute » d'anglais trouvée dans un document authentique :

« mais, c'est du bon anglais ? Est-ce-que ça se dit ? »

Ils refusent souvent d'ailleurs de servir eux-mêmes de documents authentiques (notamment dans des échanges d'apprentissage que la stratégie rend possible), en prétextant que le français qu'ils parlent n'est pas du « bon » français.

C'est là un point sur lequel peut être mis en cause l'enseignement du français langue maternelle. La vision du français qu'il laisse transparaître est étroite. Non seulement elle amène les élèves à développer des idées erronées sur leur propre langue et leur propre personnalité de locuteur natif, mais de plus elle freine leurs possibilités d'apprentissage en langue étrangère.

L'enseignement de langue maternelle dans le système éducatif en France a certes commencé à faire marche arrière dans certains domaines, en introduisant par exemple la notion de registre de langue. Mais en passant plus nettement à une démarche descriptive (même si une certaine normativité est nécessaire pour certains aspects de l'enseignement), l'enseignement de français langue maternelle se rapprocherait de manière plus adéquate de la nature d'une langue vivante, ce qui aurait en outre comme conséquence de faciliter aux apprenants l'accès aux langues étrangères.

Ce phénomène est d'ailleurs lié à une troisième caractéristique. L'enseignement du français langue maternelle met en effet l'accent sur le domaine de l'écrit. Ceci n'a rien de surprenant : l'écrit a longtemps été considéré comme le véhicule privilégié de la culture et de la civilisation. L'objectif de connaissance de la littérature n'est d'ailleurs pas étranger à ce choix. Enfin, des raisons pratiques justifient cette situation : jusqu'à ces dernières années, les documents écrits étaient les seuls documents permanents, ils étaient donc les seuls à pouvoir servir de documents d'enseignement.

Mais un apprentissage de l'écrit exige une maîtrise plus pointilleuse des phénomènes linguistiques, et de ce fait justifie le plus aisément une approche d'enseignement normative.

La plupart des autonomes auxquels nous avons eu affaire voient essentiellement dans l'apprentissage d'une langue des problèmes d'écrit. Cette attitude ne gêne certes pas ceux qui ont besoin d'anglais écrit, mais beaucoup d'autonomes visent à une compétence orale. Ceux-là n'envisagent absolument pas l'aspect oral de l'anglais comme un objet d'étude différent : s'ils citent le français parlé, c'est pour le considérer comme du « mauvais » français qu'il faut éviter.

Pour ceux-là, la surprise est grande : ils sont amenés à découvrir à travers la langue étrangère qu'ils étudient, des phénomènes qu'ils pratiquent en fait quotidiennement dans leur langue maternelle. Ainsi, les phénomènes en anglais que l'on appelle en « grammaire pédagogique » les contractions leur posent de graves problèmes. Or, ils ne se sont jamais rendu compte que des pratiques similaires existaient en français, surtout dans leurs habitudes de Français du Nord. On voit par cet exemple que la plupart des apprenants sont au départ totalement inconscients de la spécificité de la partie orale de leur langue, tant dans sa dimension linguistique que dans tous les aspects de la communication.

On peut certes objecter qu'il n'y a pas d'inconvénient majeur à n'aborder certains aspects universels que lors d'un apprentissage en langue étrangère. Mais, comme nous l'avons vu plus haut, l'un des objectifs de l'enseignement du français langue maternelle est d'aider les élèves à réfléchir sur leur propre langue. En ne prenant pas en considération le français parlé, cet enseignement présente une vision tronquée de cette langue, et, là encore, amène les élèves à des représentations trop limitées. Il est donc en contradiction avec sa finalité déclarée. De fait, l'apprentissage en langue étrangère doit d'abord faire réviser des conceptions inadéquates avant de pouvoir faire découvrir des connaissances nouvelles.

Cette approche de la langue par l'écrit se retrouve même dans des approches plus récentes. Les essais de prise en compte des différents niveaux de langue, par exemple, se font à travers l'écrit : on présente les problèmes de l'argot en utilisant des textes de Raymond Queneau.

Ce fait est révélateur d'un certain « conservatisme » technologique de l'enseignement de langue maternelle. L'enseignement de langues étrangères a depuis plusieurs années fait porter ses efforts sur la langue orale. Pour cela elle a tiré profit des apports technologiques dont nous avons bénéficié : films, magnétophones, et même plus récemment magnétoscopes. C'est grâce à eux que l'on peut actuellement présenter aux apprenants une langue orale de plus en plus « authentique ». Pourquoi de tels outils technologiques n'interviennent-ils encore que très peu dans les classes de français langue maternelle ? Et pourquoi, lorsqu'ils le font, servent-ils plus souvent à véhiculer des contenus d'enseignement, qu'à présenter des formes langagières authentiques ?

Pourtant, l'utilisation de documents authentiques sonores et visuels pour la réflexion linguistique en langue maternelle permettrait de rendre compte d'une dimension de plus en plus importante de la communication et permettrait aux élèves de prendre conscience de la spécificité des deux systèmes, l'écrit et l'oral. Ils seraient ainsi beaucoup moins démunis devant une langue étrangère.

Cette prépondérance de l'écrit a aussi une conséquence sur les méthodes de travail des autonomes.

Le travail écrit est considéré dans la scolarité française comme le support le plus important tant pour l'acquisition que pour l'évaluation : les élèves développent ainsi des techniques d'apprentissage adaptées à ce médium. De ce fait, lorsqu'ils sont devenus adultes, il leur devient difficile d'imaginer et d'utiliser des techniques plus en rapport avec un apprentissage de communication orale. Dans notre cas, ils ont notamment beaucoup de mal à se détacher de la transcription orthographique d'un document et à se lancer dans l'écoute pure d'un document sonore, ou à accepter des exercices oraux qui ne font référence à aucun fait d'écriture. La plupart des autonomes en sont très conscients :

> « Il faut d'abord que j'écrive tout l'exercice pour pouvoir le faire sans paniquer ».
>
> « Quand il n'y a pas de script, ce n'est pas la peine, j'ai l'impression de ne rien comprendre. Il me faut un script, même si je ne le consulte que de temps en temps ».

Un autre aspect de l'enseignement du français semble conditionner les attentes des autonomes. Nous venons de voir que celui-ci met l'accent sur l'acquisition du code linguistique. Ce faisant, il laisse de côté la dimension communicative. En outre, il met en place un type de communication qui lui est spécifique et qui n'a que peu de rapport avec les différentes communications du monde externe.

Comme nous l'avons vu, cette importance du code reste vivace dans l'esprit des autonomes : ils n'envisagent de prime abord que d'acquérir « de la grammaire et du vocabulaire ». En outre, ils se souviennent de cette communication spécifique à la situation d'enseignement, et cela a des répercussions notamment sur la manière dont ils abordent leur apprentissage. Ils donnent souvent l'impression de séparer totalement leur travail de langue de leurs connaissances extérieures, ce qui, en particulier lorsqu'ils utilisent leurs propres documents, occasionnent des difficultés qui n'ont pas lieu d'être.

Ainsi ce géologue qui, pour vérifier sa compréhension d'un texte de sa spécialité, propose à son conseil d'en faire devant elle la traduction. A

un certain moment, il se trompe dans la traduction d'un groupe nominal anglais, et le conseil rétablit. L'autonome apprécie alors cette traduction en indiquant qu'« elle donne quelque chose de très bon au niveau de la géologie ». Ses propres connaissances lui permettaient un tel résultat, car il s'agissait d'un terme assez simple, mais en fixant son attention sur sa situation d'apprenant en langue étrangère, cet autonome avait totalement oublié son objectif principal.

Une autre conséquence de cette lacune réside dans le manque de critères communicatifs parmi les outils que les apprenants voient à leur disposition. Même pour les types de communication qu'ils pratiquent quotidiennement, les autonomes ne font pas preuve d'une connaissance explicite de leur compétence, et notamment des rapports entre formes linguistiques et fonctions de communication. De là vient le hiatus de départ : ils ne savent pas comment transformer des objectifs communicatifs en contenus d'apprentissage communicatif, car cette dimension n'appartient pas à leur passé éducatif.

Ainsi, la communication orale. C'est la dimension la plus délaissée dans l'enseignement du français langue maternelle, car elle n'y est que rarement développée systématiquement. Les autonomes qui cherchent à développer leur compétence orale en anglais, ressentent très bien ce manque, surtout lorsqu'il s'agit de types de communications complexes et formelles (comme dans des discussions de groupe, ou des conférences). L'un d'eux l'exprime ainsi :

> « Ce que j'apprends à faire en anglais, ça m'aide aussi pour le français, je me regarde fonctionner... ».

Pour les autonomes que nous avons rencontrés, l'enseignement du français qu'ils ont suivi a mis l'accent sur l'acquisition d'un contenu, d'une langue-cible. De plus, il n'a pas été contredit par l'enseignement de langues étrangères qu'ils ont pu aborder dans leur scolarité. C'est pourquoi, ces apprenants, s'ils savent bien définir de quels savoir-faire ils ont besoin, ne savent pas comment les acquérir, car leur expérience les conduit à envisager les problèmes en termes de savoir.

Cette dimension pragmalinguistique apparaît de plus en plus nettement dans l'enseignement de langues étrangères : il semble donc nécessaire que l'enseignement de langue maternelle, lui aussi redéfinisse une partie au moins de son contenu en termes communicatifs.

L'enseignement du français langue maternelle fait, dans ses finalités, une place prépondérante à des préoccupations culturelles. Ainsi, comme cela a déjà été mentionné, la matière que l'on nomme « Français » dans le système scolaire en France, traite à la fois de l'enseignement de la langue et l'enseignement de la littérature française. Là aussi l'influence d'une telle approche

se fait sentir dans le discours des autonomes. La majorité d'entre eux recherche avant tout une acquisition de *langue*, et dans leur cas l'aspect culturel n'apparaît pas prioritaire. Mais ils restent souvent culpabilisés par leur besoin d'anglais littéraire, et ils cherchent à s'en excuser :

« si j'avais le temps bien sûr j'aimerais bien... ».

Cette conception touche également la manière dont ils considèrent leurs documents de travail : il leur est difficile d'accepter que leurs propres documents soient des documents de travail valables, car il ne correspondent pas aux normes qu'ils possèdent inconsciemment. Pour eux, ces documents n'étant pas des pièces de littérature reconnues, ne peuvent pas être rédigés en véritable « bon » anglais. C'est pourquoi, au départ, la plupart des autonomes ne font appel qu'à des documents didactiques ou des morceaux choisis.

Cette importance de la littérature renforce aussi la sensation de coupure entre la situation d'apprentissage et le monde extérieur. Mais il semble que c'est à nouveau un aspect inhérent à la nature de l'enseignement de langue maternelle. Tout au plus pourrait-on souhaiter que celui-ci trace une ligne de démarcation plus nette entre ces deux pôles, langue et littérature.

La dernière caractéristique qui doit être mentionnée n'est pas uniquement le fait de l'enseignement du français langue maternelle.

Tout système scolaire est envisagé dans une optique d'*enseignement*. Les autonomes du C.R.A.P.E.L. sont, par contre, dans une structure qui privilégie une optique d'*apprentissage*. C'est d'ailleurs cette différence d'approches qui met en évidence les caractéristiques que nous venons de voir. En effet, beaucoup d'autonomes ne sont pas conscients, au début, de leurs processus d'apprentissage propres. Leur première démarche est donc de reproduire les schémas d'acquisition auxquels ils ont été soumis, et c'est par l'évaluation de ces schémas d'enseignement qu'ils sont amenés à découvrir leur personnalité d'apprenant.

Cette analyse peut sembler négative. Mais il a paru plus intéressant de ne retenir que les points où les deux domaines, un système d'enseignement d'une part, des processus d'apprentissage d'autre part, divergent. Pour ne citer qu'un aspect positif, il apparaît très utile aux apprenants, aux autonomes que nous avons rencontrés du moins, de posséder dès le départ des outils métalinguistiques qui, malgré les limitations que l'on vient de voir, leur permettent de se frayer un chemin dans le labyrinthe qu'est pour eux une langue étrangère.

C'est avec le souci de rendre ces outils les plus efficaces possibles pour un apprentissage en langue que cette analyse a été faite. Il apparaît que le domaine où enseignement de langue maternelle et enseignement de langue étrangère peuvent le plus bénéficier l'un de l'autre est justement dans le domaine de la *langue*. Ils rencontrent en effet tous les deux des problèmes qui sont liés à un apprentissage de langue, qu'elle soit maternelle ou étrangère, et qui peuvent donc être traités de manière similaire dans les deux cas. Pour cela, l'enseignement de langue maternelle devrait distinguer plus nettement ses deux objectifs principaux : langue et littérature. Cela lui permettrait d'aborder les phénomènes linguistiques sous un angle beaucoup plus descriptif, et de tirer parti des apports méthodologiques de la didactique des langues étrangères.

L'enseignement des langues étrangères n'aurait ainsi plus de raison d'aller à l'encontre de ce qui semble être un processus courant, notamment chez les adultes : la référence à la langue maternelle.